

Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym

Od wielu lat sfera rozwoju emocjonalnego człowieka stanowi przedmiot zainteresowania różnych dziedzin wiedzy. Niewątpliwie najbardziej zaawansowany proces jej poznawania prezentują: psychologia, neuropsychologia oraz neurobiologia. Emocje w istotny sposób wpływają na proces uczenia się i odgrywają szczególną rolę w życiu człowieka. Model emocjonalności człowieka wpływa na jego przystosowanie społeczne i postrzeganie w grupie. Istotną rolę w stymulowaniu rozwoju emocjonalnego dziecka spełnia rodzina. Trudno pominąć jednak wpływ szkoły, wychowawców i grup rówieśniczych.

Jeżeli wychowanie, za A. Gurycką¹, uznajemy za proces, na który składają się cztery czynniki: 1. CEL, który wyznacza kierunek działania i stanowi kryterium oceny jego skuteczności, 2. SYTUACJE WYCHOWAWCZE, które aranżuje (reżyseruje) wychowawca, by zrealizować swój cel, 3. DOŚWIADCZENIA, które wychowanek zdobywa, uczestnicząc aktywnie w tych sytuacjach, oraz 4. ZMIANY ZACHODZĄCE W OSOBOWOŚCI WYCHOWANKA, które pozwalają na zasadne powiązanie ich z nabywanymi w toku wychowania doświadczeniami, to możemy poprzez odpowiednią aranżację sytuacji sprawić, by w pamięci trwałej jednostki powstały zapisy reprezentacji zdarzeń zgodne pod względem treści tych reprezentacji z założonym celem wychowawcy czyli – w naszym przypadku – z umiejętnością ekspresji i kontroli emocji.

Czym są emocje?

S. Gerstmann² definiuje emocje jako podgrupę uczuć. Współwystępują one i współdziałają z procesami poznawczymi. Związek emocji z procesami poznawczymi wpływa na przebieg i treść przeżywanych emocji. Treść i ukierunkowanie procesu wzbudzania i przebiegu emocji charakteryzuje definicja zaproponowana przez J. Strelaua³. Autor zauważa, że

„(...) w każdym procesie emocjonalnym wyróżniamy trzy zasadnicze cechy. Są to: znak emocji, intensywność emocji oraz treść procesów emocjonalnych. Znak emocji wskazuje na zabar-

¹ A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

² S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, Warszawa 1976, s. 11.

³ J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1976, s. 136.

wienie emocjonalne, które można scharakteryzować biegunowo w wymiarach: przyjemne – przykre, zwane inaczej dodatnimi – ujemnymi. Intensywność emocji, jej natężenie, zwane również pobudzeniem emocjonalnym, stanowi psychiczny przejaw tzw. aktywacji, tj. poziomu pobudzenia ośrodkowego układu nerwowego. Treść emocji zależy od szeregu czynników, spośród których najistotniejszą rolę odgrywa rodzaj bodźców wywołujących emocje oraz rodzaj aktywowanych potrzeb”.

Według J. Strelaua, stany emocjonalne odzwierciedlają stosunek człowieka do sytuacji, w której aktualnie się znajduje. Na ten fakt szczególną uwagę zwraca B. Parkinson⁴, podkreślając, iż emocje to stany intencjonalne, czyli skierowane na określony obiekt. Skierowanie to ma zawsze charakter wartościujący. Nie „poruszają nas”⁵ wydarzenia obojętne, a jedynie te, które mają dla nas istotne znaczenie. Parkinson uznaje emocje za stany afektywne, wartościujące i intencjonalne.

J.R. Averill⁶ zwraca uwagę na 3 komponenty emocji oraz reguły rządzące nimi. Do komponentów emocji autor zalicza:

syndrom emocjonalny – pojęcia pochodzące z pewnych teorii potocznych i mające aspekt zarówno opisowy, jak i nakazowy; np. syndrom gniewu zarówno opisuje, jak i nakazuje, co może (lub powinna) robić osoba rozgniewana,

stan emocjonalny – to względnie krótkotrwała, odwracalna dyspozycja do reagowania w sposób typowy dla odpowiadającego jej syndromu,

reakcja emocjonalna – to bieżący zbiór reakcji ujawnianych przez człowieka znajdującego się w jakimś stanie emocjonalnym.

Regułami rządzącymi emocjami mogą być:

reguły konstytutywne – te, które konstytuują daną emocję i odróżniają ją od innych,

reguły regulacyjne – te, które regulują sposób, w jaki reagujemy, wywołują konkretną reakcję emocjonalną,

reguły proceduralne – te, które pomagają w wyborze strategii reagowania.

Reguły regulacyjne i proceduralne odnoszą się głównie do reakcji emocjonalnych. Zwykle śledzimy własne zachowanie emocjonalne i dostosowujemy do społecznie akceptowanych standardów (reguł regulacyjnych) oraz troszczymy się o jego skuteczność (reguły proceduralne). Reguły regulacyjne i proceduralne odgrywają istotną rolę w kontroli emocji. Samo pojęcie kontroli jest immanentnie związane z rozumieniem emocji. Osoba, która nie rozumie i nie potrafi jasno wyrazić emocji pożądaną w danych warunkach, jest równie pozbawiona kontroli, jak osoba, która żadnej emocji nie potrafi powstrzymać.

Reguły regulacyjne i proceduralne zmieniają sposób doświadczania i ujawniania emocji. Inaczej jest z regułami konstytutywnymi. Jeżeli zmienia się konstytutywna reguła emocji, to zmianie ulega sama istota emocji, a nie tylko jej przejawy.

J. Le Doux⁷ wyróżnia 2 typy reakcji emocjonalnych:

⁴ B. Parkinson, *Emocje* [w:] *Emocje i motywacja*, B. Parkinson, A.M. Dolman, (red.), przekł. Izabela Sowa, Poznań 1995, s. 16–17.

⁵ Słowo „emocje” wywodzi się od łac. *motere*, co znaczy: poruszyć, przedrostek *e* wskazuje na pewien określony kierunek.

⁶ P. Ekman, R.J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, przekł. B. Wojciszke, Gdańsk 2002, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 227.

⁷ Ibidem, s. 227.

Reakcje I typu: mają charakter natychmiastowy i ulegają wzbudzeniu, gdy afektywnie oznakowany bodziec zostanie oceniony przez struktury ciała migdałowatego. Reakcje I typu wyrażają wzorce reagowania udoskonalone ewolucyjnym doświadczeniem gatunku i są mniej więcej jednakowe u wszystkich osobników gatunku. Mają charakter mimowolny.

Reakcje II typu: są nie tyle wzbudzane, co tworzone w stanie emocji; to reakcje charakterystyczne dla danej jednostki. Wyrażają one doświadczenia z podobnych lub skojarzonych sytuacji przeszłych, jak też sądy i przewidywania dotyczące sytuacji bieżącej. Mają charakter dowolny.

Jak przebiega rozwój emocjonalny człowieka?

W emocjonalnym rozwoju człowieka dostrzegamy pewne następstwo stadiów. Zauważa się, że w pierwszym stadium, które za P. Soloveyem nazwać można **stadium nabywania (aktywizacji)**, zarysowują się trzy aspekty procesów emocjonalnych: **odruchowe reakcje emocjonalne, temperament oraz nabywanie pewnych kategorii emocjonalnych**. Dziecko nie tylko nabywa różnorodnych emocji, lecz przejawia ich określony styl, czyli temperament. Obok umiejętności okazywania reakcji emocjonalnych dziecko uczy się też nazywać emocje.

Kolejnym możliwym do teoretycznego wyodrębnienia etapem rozwoju emocjonalnego jest **doskonalenie**. Następuje tutaj modyfikacja wysyłanych przez dziecko sygnałów (np. płaczu), powiązanie reakcji emocjonalnych z określonymi ludźmi i sytuacjami.

Ostatnim etapem rozwoju emocjonalnego są tzw. transformacje. Podczas gdy nabywanie i doskonalenie środków ekspresji oraz umiejętność postrzegania emocji odnoszą się do łączenia lub odłączania uczuć i sposobów ich wyrażania od określonych kontekstów i zachowań, termin transformacja dotyczy zmian w całym systemie. Stany emocjonalne przekształcają się tutaj w procesy myślenia, uczenia się i działania. Wraz z rosnącą wiedzą o świecie i doświadczeniem jednostki procesy emocjonalne ulegają przemianom. W ich wyniku sposób przetwarzania kontekstu i znaczenia emocji zaczyna się różnicować i nabierać określonego, specyficznego dla każdego człowieka, charakteru. Emocje mogą pozostać proste lub też zostać przekształcone tak, by tworzyć pewien system myśli, zachowań i procesów.

P. Solovey⁸ wyróżnia cztery kategorie rozwoju emocjonalnego człowieka: percepcja, wyrażanie i ocena emocji; emocjonalne wspomaganie myślenia; rozumienie i analiza emocji; refleksyjna regulacja emocji. Jest to podział stosowany jedynie w teoretycznych rozważaniach. W praktyce bardzo trudne, a często niemożliwe jest wyodrębnienie poszczególnych etapów rozwoju i zakwalifikowanie konkretnej reakcji emocjonalnej do jednej z kategorii. Ponieważ wczesne rozwojowo umiejętności są zazwyczaj słabo wzajemnie zintegrowane, w nich najwyraźniej odbija się podział na owe cztery

⁸ P. Solovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań 1999, s. 35.

gałęzie. Umiejętności nabywane później są zintegrowane w większym stopniu i podział na gałęzie staje się mniej oczywisty. Krótką charakterystykę każdej z wyżej wymienionych kategorii przedstawia tabela. Prawidłowości rozwoju emocjonalnego ukazane są w niej od form najprostszych do bardziej skomplikowanych. Tabelę należy czytać od strony lewej do prawej.

Refleksyjna regulacja emocji w celu wspierania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego			
Zdolność do otwartości zarówno na uczucia przyjemne, jak i nieprzyjemne.	Zdolność do świadomego zaangażowania się w emocje lub odłączenia od nich w zależności od wyniku oceny ich wartości informacyjnej lub użyteczności.	Zdolność do świadomego śledzenia (monitorowania) emocji w odniesieniu do siebie i w relacjach z innymi ludźmi (np. określanie, czy i w jakim stopniu są wyrażane, typowe, wpływowe, uzasadnione).	Zdolność do panowania nad emocjami własnymi oraz innych ludzi poprzez modercję emocji negatywnych i wzmacnianie przyjemnych, bez tłumienia lub przeceniania informacji, które mogą one w sobie nieść.
Rozumienie i analiza emocji; wykorzystanie wiedzy emocjonalnej			
Zdolność do nazywania emocji i rozumienie relacji pomiędzy słowami a emocjami jako takimi (np. relacja pomiędzy „lubieniem” a „miłością”).	Zdolność do interpretacji znaczenia, które niosą w sobie emocje w odniesieniu do relacji międzyludzkich (np. smutek często towarzyszy utracie kogoś bliskiego).	Zdolność rozumienia uczuć złożonych, np. miłości połączonej z nienawiścią czy też lęku połączonego z zaskoczeniem.	Zdolność przewidywania prawdopodobnych zmian stanów emocjonalnych, jak np. ze złości do zadowolenia lub z gniewu do wstydu.
Emocjonalne wspomaganie myślenia			
Emocje nadają wyższy priorytet określonym sposobom myślenia poprzez kierowanie uwagi na istotne informacje.	Wystarczająca „żywość” i dostępność emocji, by mogły one być generowane jako czynnik wspomagający zdolność osądu i pamięć dotyczącą uczuć.	Emocjonalne zmiany nastrojów zmieniają indywidualną perspektywę z optymistycznej na pesymistyczną, zachęcając do rozważenia wielu różnych punktów widzenia.	Różne stany emocjonalne w różny sposób wpływają na podejście do rozwiązywania problemów, np. poczucie szczęścia sprzyja rozumowaniu indukcyjnemu i kreatywności.
Percepcja, rozważanie, wyrażanie emocji			
Zdolność do identyfikacji emocji w stanach własnego organizmu, uczuciach i myślach.	Zdolność do identyfikacji emocji u innych ludzi, w dziełach sztuki itp., poprzez język, dźwięk, wygląd i zachowanie.	Zdolność do precyzyjnego wyrażania emocji i wyrażania potrzeb związanych z uczuciami.	Zdolność do rozróżniania pomiędzy precyzyjnym i nieprecyzyjnym, szczerym i nieszczerym wyrazem emocji.

Źródło: P. Solovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań 1999, s. 35.

Neurobiologia emocji

Właściwości poszczególnych funkcji emocjonalnych są uwarunkowane niektórymi cechami organizmu jednostki, dlatego warto wspomnieć zależność stopnia pobudliwości emocjonalnej od reaktywności tkanki nerwowej w ośrodkowym układzie nerwowym i od oddziaływania na jej stan funkcjonalny innych narządów organizmu – głównie układów wydzielania wewnętrznego (dokrewnego), krążenia i oddechowego.

Ten nurt szczególnie mocno rozwija się współcześnie i związany jest z rozwojem medycyny w ogóle, a w szczególności neurologii. D. Goleman⁹ w swojej książce *Inteligencja emocjonalna* – powołując się na najnowsze badania z dziedziny neurologii – wyjaśnia powstawanie emocji jako reakcji chemicznej. Omawia neuronalny przepływ informacji między wzgórzem, ciałem migdałowatym (struktury mózgu odpowiedzialnej za emocjonalną ocenę zjawisk) a nową korą. Wszystko, czego się boimy, co nas zaskakuje bądź boli – to alarm dla mózgu, by wydzielić noradrenalinę, hormon zwiększający jego reaktywność. Następuje wówczas przyspieszenie rytmu serca, podnosi się ciśnienie krwi. Ośrodek pamięci zostaje powołany do odszukania wiedzy na temat źródła zagrożenia. Sygnał kierowany do wzgórza jest następnie przesyłany pojedynczą synapsą kolejno do ciała migdałowatego i nowej kory (mózgu myślącego). Stąd też często zdarza się tak, że żałujemy naszych reakcji emocjonalnych. Nie mając „zakończonych” wzorów zachowania w sytuacji skojarzeniowo podobnej, działamy odruchowo, automatycznie.

Zasadzie tej bliska jest również dwuczynnikowa teoria emocji S. Schachtera¹⁰. Autor dowodzi, że rodzaj odczuwanych emocji zależy od interpretacji osoby doświadczającej danego stanu (czynnik 1: interpretacja, czynnik 2: reakcja). Emocja będzie zatem zależna od procesu atrybucji, czyli przypisania pobudzenia do odpowiadającej mu emocjonalnie sytuacji. Przyjęcie tej teorii oznacza, że istnieje możliwość zmiany odczuwanych przez ludzi emocji poprzez modyfikowanie sposobu, w jaki interpretują własne reakcje pobudzenia. Z pedagogicznego punktu widzenia duże znaczenie ma przekazanie dziecku jak największej wiedzy o emocjach, jak największej liczby rozwiązań w konkretnych sytuacjach życiowych. Ważne jest również nauczanie dziecka technik „odraczania” reakcji emocjonalnych (typu: „Policz do dziesięciu”).

Rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym

S. Szuman podkreśla,

„(...) w wieku przedszkolnym znaczna większość dzieci przeżywa wielkie bogactwo różnorodnych, zróżnicowanych uczuć. Obserwuje się już subtelne różnice w odcieniach nastrojów

⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 43.

¹⁰ S. Schachter, *The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state*, New York 1964, s. 50–80.

i gwałtownych reakcji emocjonalnych. Dziecko doznaje zarówno uczuć mających charakter łagodnej obawy, jak i panicznego przerażenia. To samo odnosi się do uczuć miłości i gniewu"¹¹.

W tym okresie prawdziwą „szkołą uczuć” są zabawy, stwarzające fikcyjne sytuacje, które jednak wywołują u dzieci szczere uczucia.

S. Gerstmann¹² pisze:

„(...) wiek przedszkolny odznacza się tym, że szybko wzrasta zakres i liczba typowych sytuacji, które są źródłami przeżyć uczuciowych. Dziecko bowiem coraz lepiej dostrzega i rozumie warunki działania istniejące w otoczeniu, rośnie znacznie liczba celów, które pragnęłoby osiągnąć, dążeń i zamiarów, zwiększa się potrzeba osiągnięć. Angażuje się więc w swoją aktywność i przewidywane jej wyniki znacznie silniej, niż było to możliwe w poprzednich okresach rozwojowych. Ale w związku z rozszerzeniem się terenu działań i ich celów wzrastają również trudności, które musi usuwać lub omijać. Stwarza to okazję przeżywania niepokoju o rezultat postępowania, a także stany niepewności i zagrożenia, drobne i poważne niepowodzenia. Powiększają się także możliwości wykorzystywania pomyślnych okoliczności działań zakończonych powodzeniem i radość przeżywana z tego powodu”.

J. Kagan¹³ zauważa, że emocjami typowymi dla dzieci 4- i 5-letnich są te, które wiąże się z ocenianiem właściwości i cech innych ludzi, czyli tzw. emocje społeczne. Autor podkreśla również, że już około czwartego roku życia dziecko uświadamia sobie możliwość wyboru kierunku działania.

Niezależnie od wspólnych cech życia emocjonalnego znamienych dla wieku przedszkolnego dorośli muszą umieć dostrzegać indywidualne właściwości w sposobie przeżywania uczuć u poszczególnych dzieci. Powodem ich występowania są m.in. różnice w stanie zdrowia, odporności, siły lub słabości organizmu, a tym samym możliwości ekspansji, dynamiki czy żywiołowości w aktywności danego dziecka. Ważna jest także odmienność warunków środowiskowych, w jakich wzrastają poszczególne dzieci, wpływ rodzin i przedszkoli, obcowanie z rodzicami, rodzeństwem, wychowawcami, nauczycielami, rówieśnikami i starszymi dziećmi. Najważniejszą jednak właściwość różnicującą środowiska stanowi korzystny lub niekorzystny dla rozwoju dziecka system oddziaływań wychowawczych, proporcje zachodzące między błędami i zaniedbaniami a poprawnymi metodami kierowania procesem rozwoju osobowości.

Różnice między charakterem reakcji emocjonalnych występujących u poszczególnych dzieci są również uwarunkowane odmiennością doświadczeń utrwalonych w poprzednich fazach ontogenezy. Chodzi głównie o to, w jakim stopniu zapewniono wcześniej dziecku warunki korzystnego rozwoju. Płeć dziecka i jego miejsce w rodzinie również powodują powstawanie odmiennych właściwości w reakcjach emocjonalnych. Pod tym względem w rodzinach powstają bardzo rozmaite i indywidualne układy stosunków międzyludzkich.

W wieku przedszkolnym pojawiają się pierwsze zdecydowane oddziaływania dorosłych, zmuszające dziecko do kontrolowania swoich przeżyć emocjonalnych. Postępujący rozwój intelektualny umożliwia dziecku adekwatną orientację w otoczeniu, rozu-

¹¹ S. Szuman, *Psychologia wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli i studentów studiujących rozwój psychiczny dziecka*, wyd. II, Warszawa 1947, s. 167–168.

¹² S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, op.cit., s. 125.

¹³ B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, rozdział II, *Rozwój emocjonalny* – oprac. H. Hurne, przekł. P. Izdebski, Warszawa 2002, s. 58.

mienie zasad postępowania w typowo powtarzających się okolicznościach, a także w wymaganiach, jakie mu stawiają dorośli. Pozwala to na stały postęp w wypracowywaniu i utrwalaniu rozmaitych form zachowania. Dziecko przekonuje się, że w niektórych sytuacjach wybuchy gniewu i agresja powodują przykre represje ze strony otoczenia zarówno dorosłych, jak i rówieśników. Dlatego próbuje tłumić objawy uczuć, opanowuje reakcje motoryczne, powstrzymuje atak.

Dzieci uczą się ukrywać niektóre swoje uczucia, gdy to zapewnia nagrodę, uznanie lub pozwala uniknąć przykrości. Jest to niewątpliwie pod wielu względami korzystne. Jednak tego rodzaju oddziaływania wychowawcze muszą być przeprowadzane ostrożnie i z należyтым umiarem. Byłoby bowiem niedobrze, gdyby dzieci uczyły się przesadnie skrywać swoje uczucia – zarówno przerażenia, jak i radości – których nie mogłyby rozładować w swobodnym zachowaniu się. Dorośli – domagając się opanowywania uczuć – mogą nie rozumieć dziecka, jego intencji i wyrządzić mu krzywdę lub przykrość żądaniem tłumienia niektórych reakcji emocjonalnych. Należy podkreślić fakt, iż umiejętność kontrolowania emocji jest równie ważna jak umiejętność ich ekspresji. S. Gerstmann pisze:

„Jeżeli myślimy o zamierzonym wpływie wychowawczym, którego celem głównym ma być odpowiednie modelowanie przebiegu rozwoju uczuć, to chodzi przede wszystkim o organizowanie aktywności dziecka i dorastającego oraz warunków bezpośrednio wpływających na jej rodzaj”¹⁴.

Mimo psychologicznej i neurobiologicznej wiedzy na temat ważności procesów emocjonalnych, działania mające na celu wspomaganie rozwoju emocjonalnego nie znajdują jednak ciągle wyrazu w konkretnych programach wychowawczych, które byłyby realizowane w polskich przedszkolach i szkołach. Tematowi poświęca się uwagę sporadycznie i okazjonalnie, przeważnie w sytuacjach kryzysowych, kiedy to dziecko jest karane za „niewłaściwe zachowanie”. Takie „zewnętrzne sterowanie” rzadko pozwala osiągnąć coś więcej niż chwilowy sukces, ponieważ nie dotyczy źródła problemu. Wspomniane środki mogłyby być skuteczne, gdyby nauczać dzieci „radzenia sobie” w sytuacjach trudnych oraz doboru odpowiednich reakcji emocjonalnych.

W jaki sposób wspomagać rozwój emocjonalny dziecka przedszkolnego – warsztaty dla rodziców i formy pracy z dziećmi

W ocenie poziomu regulacji emocjonalnej i we wspomaganiu rozwoju emocjonalnego niezmiernie ważną rolę mają do spełnienia wychowawcy w przedszkolach i szkołach, gdyż przebywają z dzieckiem przez większą część dnia, stąd też ich wpływ może być szczególnie silny. Działania wspomagające rozwój nie mogą jednak być podejmowane intuicyjnie, a zagadnienia dotyczące emocjonalności człowieka nie mogą być jedynie dodatkiem do istniejących programów nauczania.

Cwiczenie, modelowanie, wskazywanie uczniom możliwie szerokiego wachlarza zachowań – wszystko to staje się więc imperatywem. Nauczyciele muszą zdawać sobie

¹⁴ S. Gerstmann, *Rozwój uczuć*, op.cit., s. 38.

sprawę z faktu, iż emocje, w holistycznej edukacji dziecka, są równie istotne jak jego wiedza o świecie. Tym bardziej, że współcześnie obserwujemy narastanie różnych przejawów zaburzeń emocjonalnych.

Opracowany i przedstawiony poniżej projekt warsztatów dla rodziców oraz przykładowe formy pracy z dziećmi mogą stanowić wstęp do pogłębionej analizy zagadnienia emocjonalności człowieka i pomóc wychowawcom w przygotowywaniu konspektów zajęć z dziećmi, a także w pracy z ich rodzicami.

WARSZTATY DLA RODZICÓW

Temat kompleksowy: Rozwój emocjonalny człowieka

Temat warsztatów: Podstawy wiedzy o rozwoju emocjonalnym człowieka

Cel: Pedagogizacja rodziców. Przekazanie podstawowych informacji na temat inteligencji emocjonalnej

Lp.	Sytuacja edukacyjna	Cel szczegółowy	Środki dydaktyczne
1	Powitanie i wprowadzenie Państwa dzieci będą uczestniczyły w programie kształcenia emocjonalnego. Jego celem jest wspomaganie rozwoju emocjonalnego. Bardzo zależy nam na tym, by Państwo wspomagali wysiłki nauczycieli. Warsztaty, w których Państwo biorą udział, pomogą zrozumieć, czym są emocje, jak można je wyrażać i nad nimi panować.		
2	Dzielenie grupy na 3-osobowe zespoły. Zadaniem każdej grupy jest przygotowanie i przedstawienie scenki o dużym ładunku emocjonalnym. Analiza odegranych sytuacji, próba nazwania przedstawionych stanów emocjonalnych.	<ul style="list-style-type: none"> - Aktywizacja grupy - Sprawdzenie umiejętności pracy w zespole - Sprawdzenie wiedzy na temat emocji i umiejętności ekspresji emocjonalnej 	Do wykorzystania: bloki, kredki, pisaki, farby
3	Definicja emocji Słowo emocje pochodzi od łacińskiego słowa <i>molere</i> , co znaczy „poruszyć”, przedrostek „e” oznacza „ku czemuś”. Pierwotnie emocje służyły przetrwaniu, informowały o zagrożeniach. Postęp cywilizacyjny sprawił, że nie zawsze nasze reakcje emocjonalne są adekwatne do sytuacji. Prawidłowości rozwoju emocjonalnego Rozwój emocjonalny człowieka ujmowany jest jako następstwo stadiów: nabywania, doskonalenia i transformacji <i>Neurobiologia emocji</i> Daniel Goleman, autor książki <i>Inteligencja emocjonalna</i> , przedstawia najnowsze badania, które opisują drogę przewodzenia impulsów nerwowych związanych z emocjami.	<ul style="list-style-type: none"> - Kształcenie umiejętności dyskusji - Kształcenie umiejętności wyrażania, nazywania emocji - Zdobywanie informacji na temat rozwoju emocjonalnego oraz metody FIG TESPN 	

¹⁵ M.J. Elias, S.E. Tobias, B.S. Friedlander, *Dziecko emocjonalnie inteligentne*, Poznań 1998, s. 170–174.

	<p>Wyjaśnia, że przyczyna gwałtownych, nieprzemyślanych reakcji emocjonalnych jest fakt, iż nasz mózg działa na zasadzie skojarzeń sytuacji nowych z tymi, które już znamy. Jeżeli zaistniała sytuacja jest nowa, to nie posiadamy jeszcze schematu postępowania. Szczątkowe informacje, jakie docierają do nas w pierwszej fazie zaistniałej sytuacji, często skłaniają nas do podjęcia błędnej decyzji co do reakcji.</p> <p>Dyskusja: Czy powinniśmy hamować swoje emocje?, Jakże są skutki braku wykształcenia emocjonalnego?</p> <p><i>Metoda FIG TESP^N</i> Nazwa tej metody jest skrótem z j. angielskiego. Każda litera opisuje kolejny etap postępowania. Metoda służy do rozwijania umiejętności opisu i analizy problemu. Daje dziecku poczucie panowania nad emocjami, pozwala wziąć pod uwagę różne punkty widzenia tego samego problemu oraz wybrać jego najlepsze rozwiązanie. W języku polskim kolejne etapy wyglądałyby następująco:</p> <p>(F) 1. Emocje są wskazówką, że należy rozwiązać problem. (I) 2. Mam problem. (G) 3. Cel wytycza mi kierunek działania. (T) 4. Zastanawiam się, jak postąpić. (E) 5. Odwołuję się do wyobraźni. (S) 6. Wybieram najlepsze rozwiązanie. (P) 7. Planuję postępowanie, przewiduję ewentualne przeszkody, działam i realizuję cel. (N) 8. Obserwuję rezultaty swoich działań i zastanawiam się, co robić dalej.</p>		
4	<p>Pozawerbalna ekspresja emocji Opisywanie uczuć związanych z usłyszanymi fragmentami muzycznymi. Rysujemy uczucia: radość, smutek, gniew, miłość.</p>	<p>– Kształcenie umiejętności dostrzegania niewerbalnych przekazów emocjonalnych</p>	<p>Muzyka: „Cztery pory roku” Vivaldi (taśma magneto fonowa) Plastyka: blok, kredki, farby, pisaki</p>

5	<p>Odczytywanie emocji</p> <p>Zadaniem każdego z uczestników warsztatów jest nazwanie i podpiśnięcie stanów emocjonalnych, które wyrażają twarze na planszy (patrz załącznik).</p> <p>Dyskusja:</p> <p>Jakie czynniki powinniśmy wziąć pod uwagę przy ocenie stanu emocjonalnego człowieka? – burza mózgów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Zwrócenie uwagi na różnice w identyfikacji tych samych obrazów – Wskazanie na fakt, że czasem takie samo zachowanie towarzyszy zupełnie różnym stanom emocjonalnym – Refleksja nad czynnikami, które należy wziąć pod uwagę przy ocenie stanu emocjonalnego człowieka 	
6	<p>Wprowadzenie programu „Zielone światło”</p> <p>Utrwalenie schematu światła sygnalizacyjnych w sytuacjach konfliktowych (zmodyfikowana, skierowana na percepcję wzrokową wersja ćwiczenia „zanim zareagujesz, policz do dziesięciu”)</p> <p>Sytuacja konfliktowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • NIE REAGUJ¹⁶ • ZASTANAWIAM SIĘ, JAK POWINIENEM ZAREAGOWAĆ • WŁAŚCIWA REAKCJA NA PROBLEM 	<ul style="list-style-type: none"> – Umiejętność radzenia sobie z emocjami – Umiejętność odraczania reakcji na bodziec emocjonalny – Skoncentrowanie się na analizie problemu i właściwej metodzie jego rozwiązania 	Plansza ze światłami sygnalizacyjnymi
7	<p>Podsumowanie.</p> <p>Celem warsztatów było zainteresowanie Państwa problematyką emocji oraz przekazanie podstawowej wiedzy na temat roli emocji w życiu człowieka, sposobów wyrażania emocji, możliwości interpretacji emocji, technik radzenia sobie ze zbyt żywiołową reakcją na sytuacje konfliktowe.</p> <p>Ocena przydatności warsztatów</p> <p>Proszę w 3 zdaniach ocenić przydatność przekazanej Państwu wiedzy oraz określić, jakie dodatkowe elementy warsztatów byłyby dla Państwa interesujące (ocena pisemna, anonimowa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Refleksja nad zdobytą wiedzą 	Długopis i kartka dla każdego uczestnika warsztatów

¹⁶ Kolejne symbole • przedstawiają światła sygnalizacyjne: czerwone, żółte, zielone.

PRZYKŁADOWE FORMY PRACY Z DZIEĆMI

1. Ocena samopoczucia dzieci w skali 1–10 z uzasadnieniem.

Każdego ranka, po śniadaniu, dzieci siadają w kółku na dywanie i oceniają swoje samopoczucie. Nauczycielka wprowadza nowe określenia stanów emocjonalnych, wyjaśniając ich znaczenie. Każdego dnia emocjonalny słownik dzieci wzbogaca się o jedno określenie.

2. Wykorzystanie metod pedagogiki zabawy KLANZA¹⁷, Nauczycielka mówi: „Proszę, żeby z kółka wystąpiły dzieci, które są dzisiaj smutne (każde kolejne zdanie przywołuje inne określenie uczuć, jakie mogą przeżywać dzieci). Stopniowo do zabawy przyłączają się dzieci, wywołując nazwy różnych stanów emocjonalnych.

3. Stworzenie wspólnie z dziećmi kącika relaksacyjnego, w którym znajduje się materac, kilka pluszaków, magnetofon z kasetami z muzyką relaksacyjną (odgłosy lasu i morza). Dzieci w każdej chwili mogą odejść od grupy, by odpocząć. Nauczyciel zwraca uwagę na to, żeby w sytuacjach konfliktowych dzieci potrafiły się odprężyć i zastanowić nad swoim postępowaniem.

4. Wykorzystanie „Testu Twarzy” (patrz załącznik) do wzbogacania słownika emocjonalnego dziecka – „Co czuje ta buźka?”.

5. Stopniowo wprowadza się metodę FIG TESPN oraz metodę świateł sygnalizacyjnych.

6. Dzieci są zapoznawane z różnymi rodzajami ekspresji emocjonalnej. Szczególną uwagę przywiązuje się do arteterapii (terapii przez sztukę). Grupy wykonują wspólnie duże obrazy przedstawiające stany emocjonalne. Muszą dobrać odpowiednią kolorystykę i fakturę tkanin, które są naklejane na papier.

7. „Moje przedszkole” – zadaniem dzieci jest narysowanie ich sali przedszkolnej z zaznaczeniem osób, które się w niej znajdują. Taki rysunek odzwierciedla umiejętność obserwacji, wskazuje jaki jest emocjonalny stosunek dziecka do koleżanek i kolegów; może być wykorzystywany jako technika socjometryczna.

¹⁷ Pedagogika KLANZA (Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA), inaczej pedagogika zabawy, jest symboliczną nazwą poszukiwań metodycznych, ułatwiających proces uczenia. Nawiązując do teorii psychologii humanistycznej i wyodrębniającego się z niej nurtu pedagogiki postaci (*Gestalt*), próbuje przełożyć założenia teoretyczne na propozycje sytuacji, w których uczestnik grupy może bez lęku rozwijać swoje najlepsze cechy. Celem pedagogiki zabawy jest dostarczenie kierownikowi grupy rozmaitych pomysłów, umożliwiających mu świadomą, kreatywną, pobudzającą do twórczych rozwiązań pracę z uczestnikami grupy.

„Co czuje ta buźka”

